



INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO

PÓS-GRADUAÇÃO

Lato Sensu

PÓS-GRADUAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO

DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

PROFESSOR (A) : COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

SUMÁRIO

1 INÍCIO DE CONVERSA – DEFINIÇÕES ELEMENTARES	01
2 FUNÇÃO DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO	04
3 O DIAGNÓSTICO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	09
4 OS RECURSOS E O ROTEIRO PARA O DIAGNÓSTICO	13
5 AS PROVAS OPERATÓRIAS.....	21
5.1 Aplicabilidade prática da prova operatória	22
REFERÊNCIAS CONSULTADAS E UTILIZADAS	25
ANEXOS.....	28

1 INÍCIO DE CONVERSA – DEFINIÇÕES ELEMENTARES

O termo diagnóstico origina-se do grego diagnósticos e significa discernimento, faculdade de conhecer, de ver através de. Aspectos, características e as relações que compõem um todo que seria o conhecimento do fenômeno, utilizando para isso processos de observações, de avaliações e após procede-se às interpretações que se baseiam em nossas percepções, experiências, informações adquiridas e formas de pensamento (TRINCA, 1984).

Portanto pode-se afirmar que é um processo no qual analisa-se a situação do aluno com dificuldades dentro do contexto da escola, da sala de aula, da família; ou seja é uma exploração problemática do aluno frente à produção acadêmica (SOUZA, VEIT, ANDERLE, 2006).

[...] Dentro de uma perspectiva psicopedagógica, e ressaltando que existem sujeitos e sistemas envolvidos, o trabalho com as famílias pode ser considerado fundamental e indispensável para modificar as atitudes de alguns alunos, mas, mesmo assim, esse trabalho somente se constituirá em uma das partes do diagnóstico, já que ele estará centralizado, principalmente, no conhecimento e na modificação da situação escolar. (BASSEDAS E COL. 1996, p. 25).

Na instituição escolar, os protagonistas da aprendizagem na escola são: o professor, o aluno, a direção da escola, a equipe técnica e a de apoio. Em nível interno, a escola pode se tornar uma instituição potencializadora ou, então, pelo contrário, pode ser fonte de conflitos, dependendo de como estejam estruturados e se relacionem os diferentes níveis hierárquicos ou subsistemas, como a equipe dirigente, a administração entre outros (SOUZA, VEIT, ANDERLE, 2006).

O diagnóstico da aprendizagem escolar se situa num espaço e tempo.

ESPAÇO	TEMPO
Para que o psicopedagogo possa viabilizar sua ação que se constitui na criação de um ambiente psicopedagógico, o espaço seria o lugar espacial onde transcorre a ação educativa que leve o psicopedagogo a aliar a teoria com a prática, diagnosticando o —não aprenderll.	Refere-se a duração das atividades que envolvem a ação psicopedagógica diagnóstica considerando os vários fatores intervenientes: o ano letivo, a situação dos alunos, de como é feito o aproveitamento de suas potencialidades, a complexidade de fatores que envolvem a instituição.

O eixo principal da questão do diagnóstico sobre o aprender repousa nas dimensões: do aluno, do professor, e dos três níveis inter-relacionados na ação educativa:

1. Sociopolítico - inclui não apenas as políticas educacionais, mas a própria organização da escola como instituição destinada a ensinar ou a produzir fracassos dos alunos conforme sua classe social.
2. Pedagógico - refere-se ao processo de ensino: a relação dos conteúdos e a didática. Pensamos que uma didática eficiente possa representar uma ação preventiva de problemas de aprendizagem. Porque a didática preventiva é aquela que lança desafios aos alunos para que avancem a partir do ponto que se encontram, isto é, do conhecimento já construído.
3. Psicopedagógico - o psicopedagogo prioriza o sujeito que aprende ou que fracassa ajudando-o a situar-se em um lugar que possibilite a aprender.

O psicopedagogo com o trabalho de ensinar a aprender recorre a critérios de diagnóstico no sentido de compreender a falha (problemas) na aprendizagem.

Nesse sentido, Scoz (1994, p. 22) coloca que [...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que reúna fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade.

A intervenção psicopedagógica funciona mais como —ser o outroll, ser mais um, ser, enfim, o terceiro dos alunos e esses entre si.

2 FUNÇÃO DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

O diagnóstico psicopedagógico é um instrumento que investiga os elementos que se interpõem no processo de aprendizagem do sujeito, o qual podemos pensar como um sujeito aprendente que não está fixo num espaço e lugar. Ele está aqui, está lá, ou seja, encontra-se num espaço atemporal, dimensional e existencial, permeado de suposições sobre o eu orgânico, o eu emocional, o eu mental, o eu psíquico. Impressões que são mediatizadas pelo outro – a família, a escola, a religião, o estado - e transformadas em mitos, meias-verdades refletidas nos espelhos das verdades do outro, espaços do eu que por vezes são intangíveis, mas que de alguma forma são organizados pelas estruturas cognitivas (CARVALHO, 2007).

Nesse processo de compreensão e contextualização da realidade alguns percalços podem ser visíveis já que com a percepção alterada o sujeito se mistura nessas impressões e necessita ser reconduzido em sua trajetória pessoal investido da energia necessária para o saber de si, do outro e do mundo (CARVALHO, 2007).

Fernández (1990) afirma que o diagnóstico, para o terapeuta, deve ter a mesma função que a rede para um equilibrista. É ele, portanto, a base que dará suporte ao psicopedagogo para que este faça o encaminhamento necessário.

É um processo que permite ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Esta investigação permanece durante todo o trabalho diagnóstico através de intervenções e da —[...] escuta psicopedagógica [...], para que [...] se possa decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção (BOSSA, 2000, p. 24).

Na Epistemologia Convergente todo o processo diagnóstico é estruturado para que se possa observar a dinâmica de interação entre o cognitivo e o afetivo de onde resulta o funcionamento do sujeito (BOSSE, 1995, p. 80).

Conforme Weiss (2003, p. 32), o objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos no Modelo de Aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social.

O diagnóstico possui uma grande relevância tanto quanto o tratamento. Ele mexe de tal forma com o paciente e sua família que, por muitas vezes, chegam a acreditar que o sujeito teve uma melhora ou tornou-se agressivo e agitado no decorrer do trabalho diagnóstico. Por isso devemos fazer o diagnóstico com muito cuidado observando o comportamento e mudanças que isto pode acarretar no sujeito (SAMPAIO, 2003).

Segundo o DSM-IV, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 1994) os Transtornos da Aprendizagem (anteriormente Transtornos das Habilidades Escolares) estão incluídos nos —Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou Adolescência. Os Transtornos da Aprendizagem incluem: Transtorno da Leitura, Transtorno da Matemática, Transtorno da Expressão Escrita e Transtorno da Aprendizagem Sem Outra Especificação.

Esta última —categoria envolve os transtornos da aprendizagem que não satisfazem os critérios para qualquer Transtorno da Aprendizagem específico, podendo incluir problemas em todas as três áreas (leitura, matemática, expressão escrita) que, juntos, interferem significativamente no rendimento escolar, embora o desempenho nos testes que medem cada habilidade isoladamente não esteja acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo (APA, 1994).

O transtorno de aprendizagem é uma perturbação no processo de aprendizagem, não permitindo ao indivíduo aproveitar as suas possibilidades para perceber, compreender, reter na memória e utilizar posteriormente as informações obtidas.

Num enfoque psicopedagógico, encaramos os transtornos de aprendizagem como um sintoma, um sinal de descompensação, no sentido de que não são permanentes, sendo passíveis de transformação (SAMPAIO, 2003).

—A hipótese fundamental para avaliar o sintoma é entendê-lo como um estado particular de um sistema que para equilibrar-se precisa adotar esse tipo de comportamento que poderia merecer um nome positivo, mas que caracterizamos como não aprender (PAIN, 1986).

Esse é o papel inicial do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem: fazer uma análise da situação para poder diagnosticar os problemas e suas causas.

- ⇒ Ele levanta hipóteses através da análise de sintomas que o indivíduo apresenta, ouvindo a sua queixa, a queixa da família e da escola; além de resgatar a história de vida do sujeito.
- ⇒ Para isso, torna-se necessário conhecer o sujeito em seus aspectos neurofisiológicos, afetivos, cognitivos e sociais, bem como entender a modalidade de aprendizagem do sujeito e o vínculo que o indivíduo estabelece com o objeto de aprendizagem, consigo mesmo e com o outro (PINTO, 2010).

O psicopedagogo procura, portanto, compreender o indivíduo em suas várias dimensões para ajudá-lo a reencontrar seu caminho, superando dificuldades que impeçam um desenvolvimento harmônico e que estejam se constituindo num bloqueio da comunicação dele com o meio que o cerca.

São diversos os fatores envolvidos nos transtornos de aprendizagem: **orgânicos, cognitivos, emocionais e ambientais**, relacionados a três polos de procedência: o **indivíduo, a família e a escola** (PINTO, 2010).

Estando a origem de toda a aprendizagem nos esquemas de ação através do corpo, precisamos verificar, primeiramente, como estão sendo processadas as principais funções e a integridade dos órgãos ligados a elas, para podermos, posteriormente, considerar os aspectos cognitivos. Estes dizem respeito ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas que proporcionam a possibilidade de conhecimento por parte do sujeito, em sua interação com o meio. Nessa área podemos incluir as funções de **percepção, discriminação, atenção, memória e processamento da informação**. Não podemos nos esquecer de que os fatores motivacionais são muito importantes na construção do significado daquilo que se aprende, formando uma rede de inter-relações entre esses conteúdos e aquilo que já se conhece. Assim, os aspectos emocionais interferem na construção do conhecimento. Abrangem um amplo campo, desde dificuldades para lidar com as frustrações até sérios transtornos emocionais como psicose e depressão infantis (PINTO, 2010).

Para além das causas individuais, estão as de ordem ambiental, oriundas da família, da escola e da sociedade, como um todo. São fatores intervenientes o próprio modelo de funcionamento da família e as relações aí estabelecidas; o perfil da escola, sua filosofia, metodologia e as relações advindas de sua estrutura administrativa e pedagógica; e o meio-ambiente sociocultural com poucos estímulos.

Torna-se necessário lembrarmos que esses fatores não são estanques, nem aparecem isoladamente. Eles têm uma circularidade causal, como bem diz Alicia Fernández (1990): —A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares que se entrecruzam com uma também particular estrutura individuall.

Se ao papel da família acrescentarmos o papel da escola, como matrizes de desenvolvimento e promoção do equilíbrio do sujeito, teremos a formação completa dessa rede, como já foi dito acima. Ambas são responsáveis tanto pela aprendizagem como pela não aprendizagem do indivíduo. Modificações na estrutura e funcionamento da rede de relações podem trazer melhorias para o aprendente, desmistificando a sua culpa nos transtornos de aprendizagem (PINTO, 2010).

Desta forma, tanto o psicopedagogo clínico como o psicopedagogo institucional, num primeiro momento, vão avaliar os fatores envolvidos nos transtornos. O diagnóstico psicopedagógico abre possibilidades de intervenção e dá início a um processo de superação das dificuldades.

Num segundo momento, o psicopedagogo iniciará o processo de intervenção junto à instituição, que pode ser uma escola ou ainda um hospital, no sentido de promover as mudanças necessárias; e junto ao indivíduo, através de orientação dentro da própria instituição ou encaminhamento para um trabalho clínico especializado.

Num terceiro momento, vão atuar como interlocutores entre o indivíduo, seus pais, professores e especialistas, com o objetivo de estabelecer um espaço de confiança, segurança, tranquilidade e prazer entre todos, onde seja possível a aprendizagem: regras firmes e claras, mas flexíveis para permitir experimentação e escolha; respeito e acolhimento para ouvir as demandas das crianças; tempo para que essas demandas apareçam; liberdade que permita o processo de construção da

individualidade das crianças; troca de afetividade, como possibilidade de estabelecimento de vínculos (PINTO, 2010).

Somente através da construção dessas parcerias é que perceberemos novas possibilidades de redefinição do sistema – Família – Escola – Indivíduo - para podermos atingir nossos objetivos, enquanto psicopedagogos: a criação de um novo contexto em que o sintoma de não-aprendizagem desapareça, por não mais se fazer necessário (PINTO, 2010).

3 O DIAGNÓSTICO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Um diagnóstico psicopedagógico pode diferenciar-se de outros diagnósticos escolares de maneira pela qual fundamentamos nossa prática. Esta prática engloba o professor, o aluno e o conhecimento contextualizado na escola, especificamente na sala de aula, lugar onde se constata e se priorizam as aprendizagens sistemáticas tendo como pano de fundo a instituição escolar (SOUZA, VEIT, ANDERLE, 2006).

Os fundamentos de um diagnóstico também revelam um tempo, um lugar e um espaço que é dado para aquele que aprende e para aquele que ensina. Historicamente a prática educativa e a prática psicopedagógica são derivadas das distintas teorias de aprendizagens que sustentam as concepções diferentes em relação à tríade: professor, aluno e conhecimento. É inegável a influência das teorias de aprendizagem e das teorias do conhecimento em relação aos três níveis (sociopolítico, o pedagógico e o psicopedagógico) que enfocamos anteriormente.

É *mister* delimitar algumas teorias da aprendizagem como o empirismo e o inatismo e outras que decorrem destes campos filosóficos como o condutismo e as teorias cognitivas positivistas da aprendizagem.

O empirismo fundamenta-se na ideia de que o conhecimento está unicamente fundado na experiência. Nesta concepção o sujeito cognitivo é comparável a uma folha de papel em branco, aonde vão se escrevendo as impressões procedentes do mundo externo.

Esta concepção admite um sujeito epistêmico considerado como receptáculo, que a princípio está vazio e que progressivamente vai sendo —enchido— pelos dados fornecidos da realidade. Logo o processo de diagnóstico institucional é de grande valia, pois nos indicará parâmetros de como intervir com eficiência nas escolas, sendo salutar observar quais correntes filosóficas influenciam nas instituições escolares, bem como embasam as teorias de aprendizagem que ora fundamentam a prática pedagógica da escola, portanto se faz necessário lançar um olhar a instituição escolar e seus elementos (SOUZA, VEIT, ANDERLE, 2006).

Sendo assim trabalhar numa escola faz pressupor que o professor esteja ensinando numa comunidade determinada com as suas características sócio culturais e econômicos particulares. A ação educativa da escola não pode ser desvinculada das funções educativas dos pais dos alunos, e, conseqüentemente, o professor também deve manter contato com eles. (BASSEDAS E COL 1996, p. 25).

O ponto de partida centraliza-se através do movimento: objeto do conhecimento para o sujeito que aprende e para o sujeito que ensina. O aluno aprende a resposta em cada situação. Este está inserido em dois sistemas diferenciado: a escola e a família, sendo de fundamental importância a relação que estabelece com cada sistema e como inter-relaciona os dois. Consideramos o aluno como um sujeito que elabora o seu conhecimento e sua evolução pessoal a partir da atribuição de um sentido próprio e genuíno às situações que vivem e com as quais aprende. Neste processo de crescimento, exerce papel primordial a capacidade de autonomia de reflexão e de interação constante com os outros sujeitos da comunidade (BASSEDAS E COL 1996, p.32).

O lugar do professor é o lugar daquele que gerencia o processo da aprendizagem. Sua principal ação é mediar o objeto do conhecimento. O professor tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de todos os alunos pela aprendizagem de uma série de diversos conteúdos, valores e hábitos [...] O papel solicitado ao professor na situação de ensino-aprendizagem é o de uma atuação constante, com intervenções para todo o grupo de aula e para cada um dos alunos em particular, visando a observação sistemática do processo de cada aluno durante a aprendizagem, para poder intervir no mesmo com uma ajuda educativa adequada (BASSEDAS E COL 1996, p.29).

Souza, Veit e Anderle (2006) lembram que se faz necessário também entender por níveis os processos educativos e curriculares, os aspectos organizacionais, estruturais e funcional, assim como todos os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tendo claro que os elementos fundamentais são os pares educativos que se constituem dos alunos, professores, familiares e profissionais que contribuem e de alguma forma estão ligado com a educação e conseqüentemente com a instituição de ensino.

Eis que não podemos nos furtar a falar de Piaget!

Segundo Piaget (1970, p. 20), —o estudo do sujeito epistêmico se refere à coordenação geral das ações (reunir, ordenar, etc.) constitutivas da lógica, e não ao sujeito individual, que se refere às ações próprias e diferenciadas de cada indivíduo considerado à partell.

Por um lado critica as ideias dos empiristas pela pobreza de suas propostas associacionistas, conexistas e por outro valoriza a importância do externo na construção do conhecimento coincidindo com isto com os próprios empiristas.

Para Piaget, o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto em uma relação de interdependência. Tal conjectura o leva a apresentar o sujeito cognoscente como aquele que constrói o conhecimento através de sua ação sobre os objetos, sendo que nesta ação estão contidos os conhecimentos que organizam e nutrem o mundo interno e externo do sujeito que age (SOUZA, VEIT, ANDERLE, 2006).

Piaget, apesar de delimitar suas investigações ao campo só do conhecimento, não chegando às aquisições escolares, revoluciona também a aprendizagem. Porque o que ele descobre em relação à construção do conhecimento se pode generalizar para a aprendizagem através do processo mental, uma vez que são as operações mentais que levam o sujeito a interagir como meio.

Ao mesmo tempo em que sujeito constrói seus instrumentos de pensamentos, constrói também seus objetos de conhecimento, isto é suas representações.

Souza, Veit e Anderle (2006) deixam bem claro essas colocações sobre o pensamento de Piaget, uma vez que o conhecimento se dá num processo de objetivação no qual o sujeito continuamente elabora seus conflitos sobre a realidade que o cerca. **Por isso a questão do diagnóstico escolar visto sob este prisma vai diferenciar do diagnóstico tradicional.** A diferença vai residir especialmente no processo do aluno, porque à medida que entendemos quais os esquemas mentais que o aluno utiliza para resolver conflitos no aprender vamos também poder explicar as fraturas neste processo.

O diagnóstico que pensamos construir é a partir de um sujeito que aprende em interação com o objeto do conhecimento, e que possui uma dramática própria, original, sua.

O diagnóstico escolar tradicional ao contrário oferece segurança, porque praticamente tem receitas corretivas para o que —não aprende!.

4 OS RECURSOS E O ROTEIRO PARA O DIAGNÓSTICO

4.1 O que fala o código de ética?

O Código de Ética da Psicopedagogia, em seu (Capítulo I - Dos Princípios - Artigo 1º) afirma que o psicopedagogo pode utilizar procedimentos próprios da Psicopedagogia. Neste sentido, realizando o diagnóstico psicopedagógico, o psicopedagogo está utilizando procedimentos próprios de sua área de atuação. No artigo 2º, enfatiza-se o caráter interdisciplinar da Psicopedagogia, destaca o uso de recursos das várias áreas do conhecimento humano para a compreensão do ato de aprender, também, menciona o uso de métodos e técnicas próprias (COSTA, 2008).

Rubinstein (1996) destaca que o psicopedagogo pode usar como recursos:

- A entrevista com a família;
- Investigar o motivo da consulta;
- Procurar a história de vida da criança realizando Anamnese;
- Entrevistar o cliente;
- Fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança;
- Manter os pais informados do estado da criança e da intervenção que está sendo realizada;
- Realizar encaminhamento para outros profissionais, quando necessário.

Os recursos apontados por Rubinstein (1996) constituem-se em instrumentos para a realização do diagnóstico e intervenção psicopedagógica. Porém, BOSSA (2000), destaca outros recursos para o diagnóstico psicopedagógico, referindo-se a:

- Provas de Inteligência (Wisc);
- Testes Projetivos;
- Avaliação perceptomotora (Teste Bender);
- Teste de Apercepção Infantil (CAT.);
- Teste de Apercepção Temática(TAT.); também, refere-se a

- Provas de nível de pensamento (Piaget);
- Avaliação do nível pedagógico (nível de escolaridade);
- Desenho da família;
- Desenho da figura Humana;
- H.T.P - Casa, Arvore e Pessoa (House, Tree, Person);
- Testes psicomotores: Lateralidade; Estruturas rítmicas.

A autora, assim como Fernández (1990) e Paín (1986) sugere, ainda, o uso de jogos considerando que o sujeito através deles pode manifestar, sem mecanismos de defesa, os desejos contidos em seu inconsciente. Além do mais, no enfoque psicopedagógico os jogos representam situações-problemas a serem resolvidas, pois envolvem regras, apresentam desafios e possibilita observar como o sujeito age frente a eles, qual sua estrutura de pensamento, como reage diante de dificuldades.

Levando-se em conta que o sujeito possui poucos recursos (vocabulário, por exemplo) para se comunicar, expressar o que sente, o que deseja, pode fazer uso de jogos, desenhos e brincadeiras para manifestar o que sente. Sendo assim, cabe ao psicopedagogo estar atento para fazer a leitura e análise das mensagens que o sujeito está lhe enviando.

Quanto ao uso de testes, Bossa (2000), não apresenta restrições quanto ao uso dos instrumentos a que ela se refere para o diagnóstico psicopedagógico. Alguns são testes de uso exclusivo de psicólogos, como as Provas de Inteligência (Wisc), Testes Projetivos, Avaliação perceptomotora (Teste Bender), Teste de Apercepção Infantil (CAT.), Teste de Apercepção Temática (TAT.). Porém, a autora chama atenção para as recomendações dos autores dos testes, como no CAT Infantil, no manual, afirma-se que o mesmo poderá ser aproveitado por psiquiatras, psicanalistas, psicólogos, assistentes sociais e professores.

Considerando que há um grande receio por parte dos psicólogos e do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que profissionais não formados em psicologia façam uso de testes ditos específicos da psicologia, principalmente, os que medem o nível de inteligência e testes projetivos, a leitura atenta às indicações

dos autores quanto ao uso dos mesmos pode evitar posturas antiéticas no que se refere a relações com outros profissionais, em especial com os da área da Psicologia.

A legislação que regulamenta a profissão de psicólogo a Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962 não especifica quais são os testes específico de uso dos psicólogos.

Para evitar tal fato, o psicopedagogo pode ser criativo e desenvolver atividades que possibilitem observar os aspectos da inteligência e da projeção e, se o profissional achar que os testes psicológicos são importantíssimos para concluir um diagnóstico, pode encaminhar o cliente para uma avaliação psicológica, efetivando um trabalho multidisciplinar (COSTA, 2008).

Considerando que a Psicopedagogia é uma área multidisciplinar, o psicopedagogo deve desenvolver trabalhos integrado com outros profissionais, respeitando o seu cliente e resguardando, para os psicólogos, a exclusividade do uso dos testes psicológicos, pois a Psicopedagogia conta com uma série de recursos que permite ao psicopedagogo desenvolver seu trabalho em harmonia com outras áreas do conhecimento humano, trabalhando nos estritos limites das atividades que lhes são concedidas, conforme aponta o Capítulo III do Código de Ética (COSTA, 2008).

O diagnóstico psicopedagógico, segundo Rubinstein (1996), possui uma dinâmica muito particular, fazendo com que o psicopedagogo participe ativamente do processo psicopedagógico, contrariando os padrões onde o terapeuta adota uma atitude estática diante da dinâmica do caso.

A conduta dinâmica proposta por Rubinstein no diagnóstico psicopedagógico é a Avaliação Assistida.

Linhares (1995, p.23), refere-se à avaliação assistida como sendo a —combinação entre avaliar e intervir ensinando diretamente o examinando durante o processo de avaliação.

A avaliação assistida ou avaliação dinâmica, está fundamentada na teoria sócio-construtivista proposta por Vygotsky (1987), a qual aborda a aprendizagem mediada e a zona de desenvolvimento proximal.

Na aprendizagem mediada, Linhares (1995) enfatiza que os eventos são selecionados, ordenados, filtrados e dotados de significado específico por agentes mediadores, com o objetivo de modificar o repertório das crianças e estimular a manifestação de níveis mais elevados de funcionamento, com o objetivo da criança revelar seu potencial para a aprendizagem.

Este conceito de aprendizagem mediada influenciou a avaliação do desempenho intelectual, e vários estudiosos propuseram maior ênfase no potencial de aprendizagem do que no desempenho real. Este novo enfoque está fundamentado na Teoria de Vygotsky, precisamente em seu conceito de —zona de desenvolvimento proximal. Neste sentido, o —examinador verifica a convergência entre desenvolvimento e aprendizagem (COSTA, 2008).

A diferença entre avaliação assistida e a avaliação padronizada, segundo Linhares, está no fato de que a primeira se caracteriza pelo fator dinâmico, já a segunda se caracteriza como estática.

Na linha da Epistemologia Convergente, Visca (1987, p. 69) diz que o diagnóstico começa com a consulta inicial (dos pais ou do próprio paciente) e encerra com a devolução.

Antes de se iniciar as sessões com o sujeito faz-se uma entrevista contratual com a mãe e/ou o pai e/ou responsável, objetivando colher informações como:

1. Identificação da criança: nome, filiação, data de nascimento, endereço, nome da pessoa que cuida da criança, escola que frequenta, série, turma, horário, nome da professora, irmãos, escolaridades dos irmãos, idade dos irmãos.
2. Motivo da consulta;
3. Procura do Psicopedagogo: indicação;
4. Atendimento anterior;
5. Expectativa da família e da criança;
6. Esclarecimento sobre o trabalho psicopedagógico.
7. Definição de local, data e horário para a realização das sessões e honorários.

Visca (1987 *apud* Sampaio, 2006) propôs o seguinte Esquema Sequencial Proposto pela Epistemologia Convergente:

Ações do entrevistador:

1. EOCA – Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem
2. Testes
3. Anamnese
4. Elaboração do Informe: Procedimentos Internos do Entrevistador
1º sistema de hipóteses:
Linhas de investigação
Escolha de instrumentos
2º sistema de hipóteses
Linhas de investigação
Verificação e decantação do 2º sistema de hipótese.
Formulação do 3º sistema de hipóteses
Elaboração de uma imagem do sujeito (irrepetível) que articula a aprendizagem com os aspectos energéticos e estruturais, a-históricos e históricos que a condicionam (VISCA, 1991).

Sampaio(2009) nos leva a observar que Visca propõe iniciar o diagnóstico com a EOCA e não com a anamnese argumentando que [...] os pais, invariavelmente ainda que com intensidades diferentes, durante a anamnese tentam impor sua opinião, sua ótica, consciente ou inconscientemente. Isto impede que o agente corretor se aproxime 'ingenuamente' do paciente para vê-lo tal como ele é, para descobri-lo (VISCA, 1987, p. 70).

Os profissionais que optam pela linha da Epistemologia Convergente realizam a anamnese após as provas para que não haja —contaminação— pelo bombardeio de informações trazidas pela família, o que acabaria distorcendo o olhar sobre aquela criança e influenciando no resultado do diagnóstico.

Porém, alguns profissionais iniciam o diagnóstico com a anamnese. É o caso de Weiss (2000 apud Sampaio, 2009), conforme pode ser visto abaixo:

1º - Entrevista Familiar Exploratória Situacional (E.F.E.S.)
2º - Anamnese
3º - Sessões lúdicas centradas na aprendizagem (para crianças)
4º - Complementação com provas e testes (quando for necessário)
5º - Síntese Diagnóstica – Prognóstico
6º - Devolução – Encaminhamento

Esta diferença não altera o resultado do diagnóstico, porém é preciso que o profissional acredite na linha em que escolheu para seu trabalho psicopedagógico (SAMPAIO, 2009).

A realização da EOCA tem a intenção de investigar o modelo de aprendizagem do sujeito sendo sua prática baseada na psicologia social de Pichón Rivière, nos postulados da psicanálise e método clínico da Escola de Genebra (BOSSA, 2000, p. 44).

Para Visca (1987), a EOCA deverá ser um instrumento simples, porém rico em seus resultados. Consiste em solicitar ao sujeito que mostre ao entrevistador o que ele sabe fazer, o que lhe ensinaram a fazer e o que aprendeu a fazer, utilizando-se de materiais dispostos sobre a mesa, após a seguinte observação do entrevistador: —este material é para que você o use se precisar para mostrar-me o que te falei que queria saber de você (VISCA, 1987, p. 72).

O entrevistador poderá apresentar vários materiais tais como: folhas de ofício tamanho A4, borracha, caneta, tesoura, régua, livros ou revistas, barbantes, cola, lápis, massa de modelar, lápis de cor, lápis de cera, quebra-cabeça ou ainda outros materiais que julgar necessários.

O entrevistado tende a comportar-se de diferentes maneiras após ouvir a —deixall. Alguns imediatamente, pegam o material e começam a desenhar ou escrever, etc. Outros começam a falar, outros pedem que lhe digam o que fazer, e outros simplesmente ficam paralisados. Neste último caso, Visca nos propõe empregar o que ele chamou de modelo de alternativa múltipla (1987, p. 73), cuja intenção é desencadear respostas por parte do sujeito. Visca nos dá um exemplo de

como devemos conduzir esta situação: —você pode desenhar, escrever, fazer alguma coisa de matemática ou qualquer coisa que lhe venha à cabeça [...] (1987, p. 73).

No outro extremo encontramos a criança que não toma qualquer contato com os objetos. Às vezes se trata de uma evitação fóbica que pode ceder ao estímulo. Outras vezes se trata de um desligamento da realidade, uma indiferença sem ansiedade, na qual o sujeito se dobra às vezes sobre seu próprio corpo e outras vezes permanece numa atividade quase catatônica. (PAÍN, 1986, p. 53).

Visca (1987) fala também que é importante observar três aspectos que fornecerão um sistema de hipóteses a serem verificados em outros momentos do diagnóstico:

A temática - é tudo aquilo que o sujeito diz, tendo sempre um aspecto manifesto e outro latente;

A dinâmica - é tudo aquilo que o sujeito faz, ou seja, gestos, tons de voz, postura corporal, etc. A forma de pegar os materiais, de sentar-se são tão ou mais reveladores do que os comentários e o produto.

O produto - é tudo aquilo que o sujeito deixa no papel.

O que obtemos nesta primeira entrevista é um conjunto de observações que deverão ser submetidas a uma verificação mais rigorosa, constituindo o próximo passo para o processo diagnóstico (VISCA, 1987).

É da EOCA que o psicopedagogo extrairá o 1º Sistema de hipóteses e definirá sua linha de pesquisa. Logo após são selecionadas as provas piagetianas para o diagnóstico operatório, as provas projetivas psicopedagógicas e outros instrumentos de pesquisa complementares.

5 AS PROVAS OPERATÓRIAS

Por meio da aplicação das provas operatórias, teremos condições de conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas do sujeito. Sua aplicação nos permite investigar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação à sua idade cronológica, ou seja, um obstáculo epistêmico (SAMPAIO, 2009).

Mas o que são as provas operatórias? São provas criadas por Piaget, que partem de um método clínico, de conversação livre com a criança sobre um tema dirigido pelo interrogador que segue as respostas da criança que lhe pede que justifique o que diz.

Algumas características das provas operatórias segundo Moretto (2005) seriam:

- ⇒ Contextualização – o texto deve servir de contexto e não de pretexto.
- ⇒ Parametrização – indicação clara e precisa dos critérios de correção.
- ⇒ Exploração da capacidade de leitura e escrita do aluno – colocação de textos que exijam a leitura, mesmo curta, e que provoquem respostas argumentativas.
- ⇒ Proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias – questões operatórias são aquelas que exigem operações mentais mais ou menos complexas.
- ⇒ Pode ser interdisciplinar.

A aplicação das provas operatórias tem como objetivo determinar o nível de pensamento do sujeito realizando uma análise quantitativa, e reconhecer as diferenças funcionais realizando um estudo predominantemente qualitativo. (VISCA, 1995, p. 11).

5.1 Aplicabilidade prática da prova operatória

Uma criança com dificuldades de aprendizagem poderá ter uma idade cognitiva diferente da idade cronológica. Esta criança encontra-se com uma defasagem cognitiva e que pode ser a causa de suas dificuldades de aprendizagem, pois será difícil para a criança entender um conteúdo que está acima da sua capacidade cognitiva. Como observa Sampaio (2009, p.47), algumas crianças chegam com a queixa de déficit de atenção e, quando aplicamos as provas operatórias, observamos defasagem cognitiva, mas não observamos o déficit de atenção como transtorno. Isto significa que, se o conteúdo estiver acima da sua idade cognitiva, a criança poderá desviar seu olhar para outros interesses que não os da sala de aula.

Visca (1995, p. 11) nos alerta que as provas nem sempre são adequadamente entendidas e utilizadas de acordo com todas as possibilidades que as mesmas possuem. Isto se deve, talvez, a uma certa dificuldade de sua correta aplicação, evolução e extração das conclusões úteis para entender a aprendizagem.

Desta forma, é preciso entender que, em qualquer pergunta errada, pode haver alteração no resultado das provas. O psicopedagogo precisa estar bastante seguro na hora de sua aplicação. É claro que todo psicopedagogo iniciante pode sentir-se inseguro inicialmente. Sampaio sugere, portanto, que leve as instruções e as perguntas digitadas para não cometer nenhum erro.

Ao aplicar as provas, deve-se evitar aplicar várias provas de conservação em uma mesma sessão, para que não haja uma possível contaminação das respostas do sujeito. É interessante que se alterne entre provas de conservação, classificação e seriação (SAMPAIO, 2009).

Os resultados serão mais bem compreendidos se anotarmos detalhadamente todas as respostas do cliente, inclusive suas reações, postura, fala, inquietações, reação diante do desconhecido, seus argumentos, sua organização, de que maneira manipula e organiza o material.

Para a avaliação, as respostas são divididas em três níveis:

- ⇒ Nível 1: Não há conservação, o sujeito não atinge o nível operatório nesse domínio;
- ⇒ Nível 2 ou intermediário: As respostas apresentam oscilações, instabilidade ou não são completas. Em um momento, conservam, em outro não;
- ⇒ Nível 3: As respostas demonstram aquisição da noção, sem vacilação.

Algumas crianças não obtêm êxito em apenas uma prova e apresentam acerto operatório nas demais. Isto não significa que ela esteja em defasagem.

É preciso analisar o resultado geral das provas.

Pode-se verificar se há um significado particular para a ação dessa prova que sofra uma interferência emocional.

Encontramos crianças, filhos de pais separados e com novos casamentos dos pais, que só não obtinham êxito na prova de intersecção de classes. Podemos ainda citar crianças muito dependentes dos adultos que ficam intimidadas com a contra-argumentação do terapeuta, e passam a concordar com o que ele fala, deixando de lado a operação que já são capazes de fazer (WEISS, 2003, p. 111).

As provas podem ser:

Provas de conservação de:

- Pequenos conjuntos discretos de elementos
- Superfície
- Líquido
- Matéria
- Peso
- Volume
- Comprimento

Provas de classificação:

- Mudança de critério
- Quantificação da inclusão de classes
- Interseção de classes

Prova de seriação:

- Seriação de palitos

Provas de espaço:

- Espaço unidimensional

- Espaço bidimensional
- Espaço tridimensional

Provas de pensamento formal:

- Combinação de fichas
- Permutação de fichas
- Predição

Em anexo estão algumas provas e suas modificações como exemplo para aqueles que estão iniciando na Psicopedagogia, como não há espaço para explicar como ela é aplicada, sugerimos que busquem livros como os de Jorge Visca ou Piaget onde encontrarão todos os procedimentos para aplicação das mesmas.

No quadro abaixo temos a seleção das provas de acordo com a idade do cognoscente.

Idade	Pensamento	Provas
7	Operatório concreto	— Seriação — Conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos — Conservação de massa — Conservação de comprimento — Conservação de superfície — Conservação de líquido — Espaço unidimensional
8 a 9	Operatórias	— Conservação de massa — Conservação de comprimento — Conservação de superfície — Conservação de líquido — Conservação de peso — Mudança de critério — Quantificação de inclusão de classes — Interseção de classes — Espaço unidimensional — Espaço bidimensional
10 a 12	Operatórias	— Conservação de volume
Acima de 12	Pensamento formal	— Conservação de volumes — Combinação de fichas — Permutação de fichas — Predição — Espaço tridimensional

REFERÊNCIAS CONSULTADAS E UTILIZADAS

APA (Associação Americana de Psiquiatria). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-IV). Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. CÓDIGO DE ÉTICA DA ABPP, In: Revista Psicopedagogia. São Paulo. v.12, Nº25, p.36-37, ABPp, 1993.

BASSEDAS, E. e col, **Intervenção Educativa e Diagnostico Psicopedagógico**. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artes Medicas,1996.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de Aprendizagem**: O que são? Como Tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BOSSE, Vera R. P. O material disparador - considerações preliminares de uma experiência clínica psicopedagógica. In: **Psicopedagogia, Rev 14** (33), São Paulo, 1995.

CARNEIRO, G. R. S., MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), 427-434.

CARVALHO, Seilla Regina Fernandes de. O diagnóstico psicopedagógico institucional e o diagnóstico psicopedagógico na clínica: pontos convergentes e divergentes (2007). Disponível em: <<http://profjoaobeaclair.net/publicacoes.php?categoria=4>> Acesso em: 24 jul.2010.

COELHO, Ana Silvia Borges Figueiral. **A intervenção Psicopedagógica na parceria com os professores** (2001). Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=169:a-intervencao-psicopedagogica-na-parceria-com-os-professores&catid=10:psicopedagogia&Itemid=21> Acesso em: 23 jul. 2010.

COSTA, Teresinha de Jesus de Paula. **Recursos a serem usados no diagnóstico e intervenção psicopedagógica** (2008). Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_teresinha_recursospsicop.htm> Acesso em: 23 jul. 2010.

DOLLE, Jean-Marie. **Essas crianças que não aprendem**: diagnóstico e terapias cognitivas. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada**: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LINHARES, Maria Beatriz M. **Avaliação Assistida**. Psicologia: Teorias e Pesquisa, Brasília, 11 (1): 23-31, 1995.

MORETTO, Vasco. **Prova**: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PINTO, Silvia Amaral de Mello Pinto. **A função do diagnóstico psicopedagógico** (2010).Disponível em:
<<http://www.clinicaelipse.com/artigos/funcao diagnostico multidisciplinar.htm>> Acesso em: 24 jul. 2010.

RUBINSTEIN, Edith. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico In: Sisto, Fermino Fernandes...[et al.]. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RUBINSTEIN, Edith. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, F. et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SAMPAIO, Simaia. **Diagnóstico Psicopedagógico: o desafio de montar um quebra-cabeças** (2003). Disponível em:
<<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/index.htm>> Acesso em: 23 jul. 2010.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCOZ, B.; RUBINSTEIN, E. ; ROSSA, E.; BARONE, L(orgs.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre(RS): Artes Médicas,1987.

SOUZA, Doroteia Murcia; VEIT, Maria Cristina Schweiter; ANDERLE,Saete Santos. **Aspectos básicos do diagnóstico psicopedagógico na escola** (2006). Disponível em: <www.artigos.com.br> Acesso em: 20 jul. 2010.

SOUZA, M. P. Introdução aos Distúrbios de Aprendizagem: um Desafio para o Nosso Tempo, In: **Tecnologia em (Re) Habilitação Cognitiva- Uma Perspectiva Multidisciplinar**. São Paulo: Edunisc, 1998.

TRINCA, Walter (org.) - (1984) - **Diagnóstico psicológico: a prática clínica**. São Paulo (SP): EPU, 1984. (Col. Temas Básicos de Psicologia).

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica: a Epistemologia Convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, J. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica**. Epistemologia Convergente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

VISCA, Jorge. El diagnostico operativo en la practica psicopedagogica. Buenos Aires, Ag.Serv,G,. 1995.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições; organização e tradução Andréa Moraes, Maria Isabel Guimarães - Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1991.

VISCA, Jorge. Técnicas proyectivas psicopedagogicas. Buenos Aires: Serv.G., 1995.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

GLOSSÁRIO DE TERMOS PIAGETIANO

-Abertura:

realização das possibilidades operativas de uma estrutura de comportamento (verbal, motora e mental).

- Acomodação:

reestruturação dos esquemas de assimilação. O novo conhecimento representa a acomodação.

- Adaptação:

movimento de equilíbrio contínuo entre a assimilação e a acomodação. O indivíduo modifica o meio e é também modificado por ele.

- Animismo:

concepção de objetos inanimados com vida ou intencionalidade. Por exemplo: quando a criança diz que *-o carro do papai foi dormir na garagem*.

- Aprendizagem:

modificação da experiência resultante do comportamento.

No sentido restrito (específico) aprender que alguma coisa se chama "*lua*", "*macaco*".

No sentido amplo "*aprender a estruturar todos os objetos no universo em sistemas hierárquicos de classificação*" (Kamii, 1991, p. 22). É desenvolvimento.

- Assimilação:

incorporação da realidade aos esquemas de ação do indivíduo ou o processo em que o indivíduo transforma o meio para satisfação de suas necessidades. O conhecido (conhecimento anterior) representa a assimilação. Só há aprendizagem quando os esquemas de assimilação sofrem acomodação. Assimilação e acomodação são processos indissociáveis e complementares.

- Auto-regulação:

características que as estruturas tem de se ordenarem e organizarem a si mesmas.

- Causalidade:

interação entre objetos.

Como vínculo causal - é afirmar a relação entre antecedente e consequente como necessária (dado A . B é inevitável, não pode deixar de ser).

Como uma espécie particular de síntese, constituindo no fato de que a alguma coisa A, outra coisa completamente diferente, B, liga-se seguindo uma regra (no sentido lógico-matemático).

- Centração:

fixação da atenção em um só aspecto da totalidade, isto é, do objeto ou da situação (Ramoszi-Chiarottino, 1988, p. 37-43).

- Cibernética:

a ciência e a arte da auto-regulação.

- Condutismo, culturalismo ou behaviorismo:

teoria psicológica que sustenta que o desenvolvimento do comportamento humano é determinado pelas condições do meio em que o organismo está inserido. Esta teoria valoriza o meio ou a aprendizagem por condicionamento;

- Conservação:

uma invariante que permite a formação de novas estruturas.

"A invariância é a conservação. A estrutura é apenas um patamar: o funcionamento levará à formação de novas estruturas" (Lima, 1980, p. 56)

Pode ser observada na área:

Lógico-matemática: conservação dos números, etc.

Físicas: Substância, peso, volume, etc.

Espaciais: Medida, área, etc.

- Construtivismo:

o desenvolvimento da inteligência é como se fosse uma construção realizada pelo indivíduo.

"refere-se ao processo pelo qual o indivíduo desenvolve sua própria inteligência adaptativa e seu próprio conhecimento" (Kamii, 1991, p. 21).

"um construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas. O problema consiste, pois, em compreender como se efetuam tais criações e por que, ainda que resultem construções não-pré-determinadas, elas podem acabar por se tornarem logicamente necessárias" (Piaget apud Piattelli-Palmarini, 1983, p. 39).

... "é de natureza construtivista, isto é, sem pré-formação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que do ponto de vista pedagógico leva incontestavelmente a dar ênfase nas atividades que favoreçam a espontaneidade na criança" (Piaget, 1908)

- Construtivismo sequencial:

o desenvolvimento da inteligência faz-se por complexidade crescente, onde um estágio (nível) é resultante de outro anterior.

- Desequilíbrio:

é a ruptura do estado de equilíbrio do organismo e provoca a busca no sentido de condutas mais adaptadas ou adaptativas. Assim, educar seria propiciar situações (atividades) adequadas aos estágios de desenvolvimento, como também, provocadoras de conflito cognitivo, para novas adaptações (atividades de assimilação e acomodação). O que vale também simplesmente dizer que educar é desequilibrar o organismo (indivíduo).

- Desenvolvimento:

é o processo que busca atingir formas de equilíbrio cada vez melhores ou, em outras palavras, é um processo de equilibração sucessiva que tende a uma forma final, ou seja, a aquisição do pensamento operatório formal. Pode-se dizer ainda que é a construção de estruturas ou estratégias de comportamento. Gira em torno da atividade do organismo que pode ser motora, verbal e mental. É a evolução do indivíduo.

- Dinâmica de grupo:

"A expressão 'dinâmica de grupo' refere-se a vários tipos de atividades exercidas por treinadores sobre grupos humanos" (Lima, 1980, p. 73).

- Epistemologia:

(epistemo = conhecimento; e logia = estudo) estudo do conhecimento.

- Epistemologia genética:

estudo de como se passa de um conhecimento para outro conhecimento superior.

- Equilibração:

concepção global do processo de desenvolvimento e de seus resultados estruturais sucessivos. O processo de equilíbrio define as regras de transição que dirigem o movimento de um estágio a outro dentro do desenvolvimento (Azenha, 1993). Ou refere-se ao processo regulador interno de diferenciação e coordenação que tende sempre para uma melhor adaptação (Kamii, 1991, p. 30).

- Equilibração majorante:

mecanismo de evolução ou desenvolvimento do organismo. É o aumento do conhecimento.

- Esquema:

modelo de atividade que o organismo utiliza para incorporar o meio.

- Estágios:

patamares de desenvolvimento que se dá por sucessão.

- Estrutura:

um conjunto de elementos que se relacionam entre si. A modificação de um gera a modificação do outro. Ou ainda, *"é um conjunto de elementos relacionados entre si de tal forma que não se podem definir ou caracterizar os elementos independentemente destas relações"* (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p. 13).

- Evolução:

processo de organização em níveis progressivamente superiores.

- Experiência:

contato do organismo com a realidade ou a interação do sujeito com o objeto.

- Função semiótica:

capacidade que o indivíduo tem de gerar imagens mentais de objetos ou ações.

"A função semiótica começa pela manipulação imitativa do objeto e prossegue na imitação interior ou diferida (imagem mental), na ausência do objeto. É a função semiótica que permite o pensamento". (Lima, 1980, p. 102)

- Funcionamento:

capacidade que o organismo tem de adquirir determinada ordem na maneira de agir.

- Imagem mental:

é um produto da interiorização dos atos de inteligência. Constitui num decalque, não do próprio objeto, mas das acomodações próprias da ação que incidem sobre o objeto. Cópia do objeto realizada através do sensório-motor. É a imagem criada na mente de um objeto ou ação distante.

- Inatismo:

teoria psicológica que sustenta que o desenvolvimento do comportamento humano dá-se a partir de condições internas do próprio organismo, como se este já trouxesse dentro de si as possibilidades de seu desenvolvimento. Esta teoria valoriza a maturação do organismo;

- Inovação:

reorganização em nível superior.

- Inteligência:

capacidade de adaptação do organismo a uma situação nova.

Ou, *"a inteligência é uma adaptação"* (Piaget, 1982).

Ou, *"dizer que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica é, pois, supor que ela é essencialmente uma organização e que sua função é a de estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato"* (Piaget, 1982).

- Interacionismo:

teoria psicológica que sustenta que o desenvolvimento do comportamento humano é uma construção resultante da relação do organismo com o meio em que está inserido. Esta teoria valoriza igualmente o organismo e o meio.

- Interesse:

sintoma da necessidade.

- Intuição:

é uma representação construída por meio de percepções interiorizadas e fixas e não chega ainda ao nível da operação. Ou, é um pensamento imaginado... incide sobre as configurações de conjunto e não mais sobre simples coleções sincréticas simbolizados por exemplares tipos.

- Jogo simbólico:

reprodução de situações já vividas pelo indivíduo através de imagens mentais.

(no jogo simbólico) *"a representação é nítida e o significante diferenciado pode ser um gesto imitativo, porém acompanhado de objetos que vão se tornando simbólicos"* (Piaget, Inhelder, 1989, p. 48).

- Liberdade:

estado de pleno funcionamento do organismo.

- Liderança:

permissão dada pelo grupo para que cada um de seus componentes utilize suas aptidões para comandar este grupo, quando a situação exigir, e ele seja o mais indicado para tal situação.

- Logicização:

processo de transformar o pensamento simbólico e intuitivo em pensamento operatório.

- Microssociologia:

área de estudo das relações de interação, de um indivíduo com os outros.

- Motivação:

sentimento de uma necessidade.

- Necessidade:

desequilíbrio na organização interna do organismo.

- Nominalismo:

-convicção de que os nomes (palavras) estão ligados, essencialmente, às coisas (pensamento pré-lógico) (Lima, 1980, p. 134).

- Operação:

-ação interiorizada que alcançou as características do 'grupo' matemático (reversibilidade, associatividade, identidade, tautologia, etc.), devendo-se notar que o nível operatório é alcançado mediante reconstruções sucessivas de complexidade crescente (equilibração majorante) (Lima, 1980, p. 151).

-As operações (...) são as ações escolhidas entre as mais gerais (...) interiorizáveis e reversíveis. Nunca isoladas, porém coordenáveis em sistemas de conjunto. Também não são próprias deste ou daquele indivíduo, são comuns a todos os indivíduos do mesmo nível mental e intervêm não apenas nos raciocínios privados, senão também nas trocas cognitivas, visto que estas constituem ainda em reunir informações, colocá-las em relação ou correspondência, introduzir reciprocidade, o que volta a construir operações isomorfas às das que se serve cada indivíduo para si mesmo" (Piaget, Inhelder, 1989, p. 82).

- Pensamento:

interiorização da ação.

- Permanência do objeto:

quando o indivíduo pode conceber o objeto mesmo estando fora de seu alcance de visão.

- Psicologia genética:

estudo dos problemas psicológicos do ponto de vista do conhecimento.

- Reação circular:

ação qualquer que a criança executa por acaso provocando uma satisfação e, por isso, reproduz esta mesma ação.

- Realismo:

explicação que afirma a relação necessária entre o pensamento e a realidade.

- Reversibilidade:

quando a operação deixa de ter um sentido unidirecional. A reversibilidade seria a capacidade de voltar, de retorno ao ponto de partida. Aparece, portanto como uma propriedade das ações do sujeito, possível de se exercerem em pensamento ou interiormente.

Lembramos que as operações nunca têm um sentido unidirecional; são reversíveis.

- Revolução:

salto de uma estrutura para outra.

- Revolução copernicana do eu:

no desenvolvimento mental da criança o eu deixa de ser o centro referencial da ação e do pensamento para colocar-se como um indivíduo entre os demais.

- Socialização:

a combinação de indivíduos para formarem estruturas sociais ou um fenômeno de combinação de novas formas de relações individuais.

- Transformação:

processo pelo qual as estruturas se constroem a partir dos elementos que as constituem.

ANEXO II – AS PROVAS OPERATÓRIAS

1. PROVAS DE CONSERVAÇÃO:

1.1. Conservação da quantidade de matéria

Materiais:

- 2 massas de modelar de cores diferentes cada uma, cujo tamanho possa fazer 2 bolas de aproximadamente 4 cm de diâmetro.

Obs.: É interessante que escolha cores correspondentes a substâncias comestíveis.

Igualdade inicial:



Modificação do elemento experimental
(achatamento)



Modificação do elemento experimental
(alargamento)



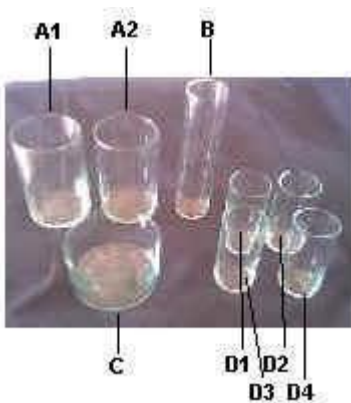
Modificação do elemento experimental
(partição)



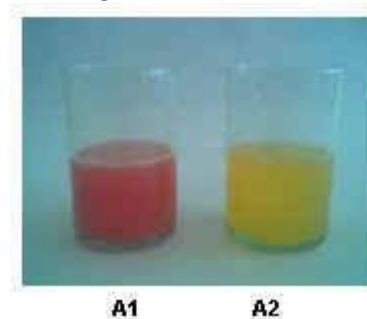
1.2. Conservação de quantidade de líquidos

Materiais:

- 2 vasos iguais A1 e A2
- 1 vaso mais fino e alto B
- 1 vaso mais largo e baixo C
- 4 vasilhinhos iguais D1, D2, D3, D4
- 2 copos contendo líquidos de cores diferentes



Igualdade inicial:



Primeira modificação:



Segunda modificação



Terceira modificação :



1.3. Conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos

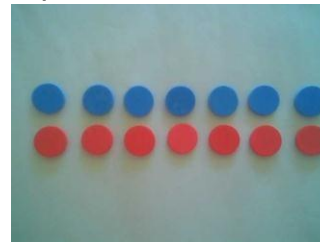
Materiais:

- 10 fichas vermelhas
- 10 fichas azuis
- cada um com 2 cm de diâmetro

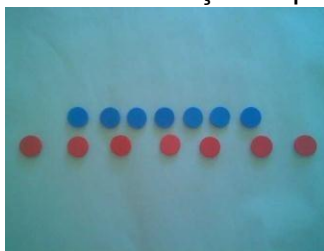
Igualdade inicial:



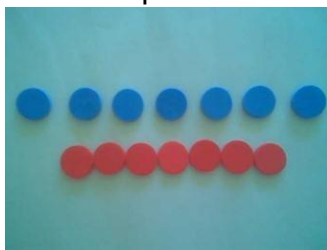
Correspondência termo a termo:



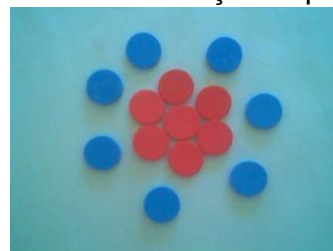
Primeira modificação espacial:



Segunda modificação espacial:



Terceira modificação espacial:



1.4. Conservação de superfície

Materiais:

- 2 folhas de cartolina verde ou papel E.V.A. (20x25)

Igualdade inicial:

Perguntas iniciais

- 12 quadrados de cartolina ou E.V.A. na cor vermelha com cerca de 4 cm de lado
- 1 vaquinha

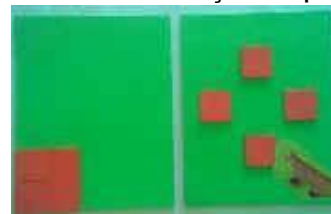
Perguntas iniciais



Retorno empírico



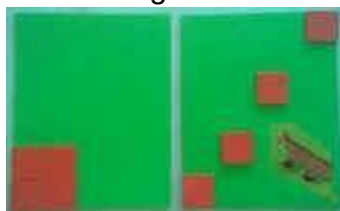
Primeira modificação espacial:



Segunda modificação espacial



Outra modificação espacial sugerida



Terceira modificação espacial



1.5. Conservação de volume

Materiais:

- 2 vasos iguais
- 2 massas de modelar de cores diferentes

Igualdade inicial:

Modificação do elemento experimental
(achatamento)

- 2 copos contendo líquidos de cores diferentes



Modificação do elemento experimental
(alargamento)



Modificação do elemento experimental
(partição)



1.6. Conservação de peso

Materiais:

Igualdade inicial:

Modificação
do elemento experimental (alargamento)

- 2 massas de modelar de cores diferentes cada uma, cujo tamanho possa fazer 2 bolas de aproximadamente 4 cm de diâmetro.
- 1 balança com dois pratos cuja leitura seja pela posição dos braços.



Modificação do elemento experimental
(achatamento)



Modificação do elemento experimental (partição)



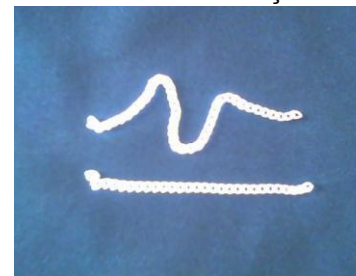
1.7 Conservação de comprimento

Materiais:

- 1 corrente ou barbante de aproximadamente 10 cm
- 1 corrente ou barbante de aproximadamente 15 cm

Apresentação das correntes.
Perguntas iniciais

Primeira situação





Segunda situação



2. PROVAS DE CLASSIFICAÇÃO:

2.1. Mudança de critério - Dicotomia

Materiais:

- 5 círculos vermelhos de 2,5 cm de diâmetro.
- 5 círculos azuis de 2,5 cm de diâmetro.
- 5 círculos vermelhos de 5 cm de

Material

Classificação por cores sem caixa

diâmetro.

- 5 círculos azuis de 5 cm de diâmetro.
- 5 quadrados vermelhos de 2,5 cm de lado.
- 5 quadrados azuis de 2,5 cm de lado.
- 5 quadrados vermelhos de 5 cm de lado.
- 5 quadrados azuis de 5 cm de lado.
- 2 caixas planas de mais ou menos 4 a 5 cm de altura e uns 12 cm de lado.



Classificação por cores usando a caixa



Classificação por formas usando a caixa



Classificação por tamanho usando a caixa



2.2. Quantificação de Inclusão de classes

Materiais:

Com flores:

- 10 margaridas
- 3 rosas vermelhas

Com animais

- 10 coelhos ou outra espécie
- 3 camelos ou outra espécie

Pode-se fazer também com:

- 10 carros
- 3 ônibus



2.3. Intersecção de classes

Materiais:

- 5 círculos azuis de 2,5 cm de diâmetro
 - 5 círculos vermelhos também de 2,5 cm de diâmetro
 - 5 quadrados vermelhos de 2,5 cm de lado
 - 1 folha de cartolina ou papel E.V.A. com dois círculos em intersecção, sendo que um preto e outro amarelo.
- Obs.: os 5 círculos devem poder entrar na intersecção.



3. SERIAÇÃO

3.1. Seriação de palitos

Materiais:

- 10 palitos com aproximadamente 1 cm de largura com uma diferença de 0,6 mm de altura entre um e outro, sendo que o primeiro tem aproximadamente 11,5 cm.



4. PROVAS OPERATÓRIAS PARA O PENSAMENTO FORMAL

4.1. Combinação de fichas

Materiais:

- 6 fichas de diferentes cores com 2,5 cm de diâmetro cada uma.



4.1. Permutação de fichas

Materiais:

- 4 fichas de diferentes cores com 2,5 cm de diâmetro cada uma.

4.2. Predição

Materiais:

- 17 fichas verdes
- 10 fichas amarelas
- 6 fichas lilases
- 1 ficha branca
- 1 saco de pano



Bibliografia:

SAMPAIO, Simaia. Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico. Rio de Janeiro, Editora WAK, 2009.
VISCA, Jorge. El diagnostico operatorio em la practica psicopedagogica. Buenos Aires, Ag.Serv,G,. 1995.